

METHODEN HISTORISCHEN LERNENS



MANUEL KÖSTER

Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Manuel Köster

Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht

Manuel Köster

Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Bände wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausbergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausbergremium benannten Gutachtern – geprüft.

Die Reihe „Methoden historischen Lernens“
wird herausgegeben von
Michele Barricelli
Peter Gautschi
Christine Gundermann
Martin Lücke
Vadim Oswald

Die Reihe wurde gegründet von Klaus Bergmann, Ulrich Mayer,
Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl Design
Titelbild: mariilya, adobe stock
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
ISBN 978-3-7344-1211-0 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1212-7 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/991>

Inhalt

Einleitung	7
1. Definitiorische Überlegungen – Was sind eigentlich Aufgaben?	9
2. Aufgabentypen: Funktionen und Gütekriterien	22
2.1 Diagnoseaufgaben	22
2.1.1 Diskussions- und Forschungsstand	23
2.1.2 Gütekriterien für Diagnoseaufgaben	25
2.1.3 Diagnoseaufgaben erstellen	35
2.2 Lernaufgaben	38
2.2.1 Diskussions- und Forschungsstand	38
2.2.2 Gütekriterien für Lernaufgaben	50
2.2.3 Lernaufgaben erstellen	64
2.3 Prüfungsaufgaben	70
2.3.1 Diskussions- und Forschungsstand	70
2.3.2 Gütekriterien für Prüfungsaufgaben	75
2.3.3 Prüfungsaufgaben erstellen	77
3. Aufgabenkultur	85
3.1 Was bedeutet „Aufgabenkultur“?	85
3.2 Empirische Befunde zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht	90
3.3 Aufgaben in unterschiedlichen Lehr-Lernkonzepten	93
4. Aufgaben und Sprache	102
4.1 Aufgaben als Vermittler zwischen den Sprachen des Geschichtsunterrichts	102
4.2 Transparenz sprachlicher Anforderungen	109
4.3 Aufgabenverständlichkeit	112

5. Aufgaben in der Netzwerkgesellschaft	116
5.1 Geschichtsunterricht für digital natives	116
5.2 Digitalisierung als gesellschaftlicher Prozess	117
5.3 Reflektiertes Suchen als Teil der Heuristik	121
5.4 Vergleich und Bewertung historischer Angebote im Netz ..	125
5.5 Exkurs: Historisches Lernen und Medienkompetenz	128
5.6 Ausblick: Netzbasierte Aufgabenformate	133
6. Beispielaufgaben	139
6.1 Diagnoseaufgabe: Den Quellenbegriff der Lernenden diagnostizieren	139
6.2 Lernaufgaben	153
6.2.1 Lernaufgabe 1: Die Pionierorganisation – Erziehung zum Frieden oder Mittel der Indoktrination?	153
6.2.2 Lernaufgabe 2: Das Mittelalter in der Geschichtskultur – ein Spiegel der Gegenwart?	173
6.3 Prüfungsaufgaben	192
6.3.1 Beispiele für die Sekundarstufe I	192
6.3.2 Klausuraufgabe für die Sekundarstufe II	204
6.4 Schlussbemerkung	216
Literaturverzeichnis	218

Einleitung

Aufgaben spielen im Geschichtsunterricht eine zentrale Rolle. Über von der Lehrkraft vorbereitete oder von den Schüler*innen entwickelte Aufgaben werden die Lernenden dazu gebracht, sich mit historischen Inhalten und Problemen, mit Quellen und Darstellungen sowie mit fachlichen Methoden und Verfahren auseinanderzusetzen. Aufgaben, Aufgabenqualität und der Umgang mit Aufgaben bilden daher einen wichtigen Bereich der Forschung unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, die sich mit schulischem Lehren und Lernen befassen. Obwohl den Aufgaben in theoretischen Überlegungen und Modellen der Geschichtsdidaktik, der Schulpädagogik bzw. Allgemein didaktik und der Lernpsychologie eine derartige Bedeutung beigemessen wird, scheinen sie im schulischen Alltag manchmal eher stiefmütterlich behandelt zu werden. Während sich viele Lehrkräfte bei der Vorbereitung einer Geschichtsstunde viele Gedanken zu der Frage machen, welche Ziele verfolgt, welche Problemfragen bearbeitet und welche Materialien untersucht werden sollen, werden Aufgaben häufig nicht explizit vorbereitet, sondern eher spontan als mündlicher Arbeitsauftrag formuliert – obwohl die Aufgaben derjenige Teil des methodischen Arrangements einer Unterrichtsstunde sind, der Beziehungen zwischen Zielen, Inhalten, Medien und Lernenden stiftet. In diesem Buch sollen daher unterschiedliche, bislang weitgehend unabhängig voneinander existierende Diskursfelder zur Bedeutung unterschiedlicher Aufgabentypen aufeinander bezogen und auf ihre Bedeutung für das historische Lehren und Lernen hin befragt werden. Auf dieser Basis werden eigene Überlegungen zu Merkmalen guter Aufgaben und zum Umgang mit Aufgaben im Geschichtsunterricht entwickelt, die anhand von Beispielaufgaben konkretisiert und erläutert werden.

In Kapitel 1 wird die Frage diskutiert, was eine Aufgabe zur Aufgabe macht und welche Rolle Aufgaben im Geschichtsunterricht spielen. Kapitel 2 widmet sich unterschiedlichen Aufgabentypen, nämlich Diagnose-, Lern- und Prüfungsaufgaben. Zum einen wird deren jeweilige Funktion erläutert, zum anderen werden Modelle zur Bestimmung der Aufgabenqualität entwickelt und Leitaspekte vorgeschlagen, über die sich Lehrkräfte beim Erstellen eigener Aufgaben oder bei der Auswahl von Aufgaben aus dem Schulbuch Gedanken machen sollten. Kapitel 3 befasst sich mit dem Konzept der Aufgabekultur, also der „Art und Weise, wie Lehrende und Lernende im Unterricht mit

Aufgaben umgehen“ (Bohl/Kleinknecht 2009, 331). Die Qualität der Aufgabenkultur bemisst sich nämlich nicht allein an der Aufgabe selbst (Aufgabentext), sondern auch an der Frage, wie diese Aufgabe im Unterricht bearbeitet wird, welche Materialien zur Verfügung stehen, wie viel Zeit den Lernenden zur Bearbeitung eingeräumt wird und wie die Ergebnisse der Aufgabenbearbeitung reflektiert und diskutiert werden (Aufgabenkontext). In diesem Kapitel werden unterschiedliche Phasen des Umgangs mit Aufgaben erörtert, empirische Befunde zur Aufgabenkultur diskutiert und Überlegungen zu der Frage angestellt, welche Rolle den unterschiedlichen Aufgabentypen in verschiedenen Lehr-Lernkonzepten zukommt. Kapitel 4 setzt sich mit dem Zusammenhang von Aufgaben und Sprache auseinander. Dabei geht es einerseits darum, dass Aufgaben selbst in Form von Sprache vorliegen und entsprechend verständlich oder unverständlich sein können, andererseits aber auch darum, dass Aufgaben unterschiedliche sprachliche Ebenen des Geschichtsunterrichts aufeinander beziehen und sprachliche Anforderungen an die Lernenden stellen. Kapitel 5 widmet sich der in bisherigen Diskursen zu Aufgabenqualität und Aufgabenkultur völlig ausgeblendeten Frage, inwiefern die Digitalisierung der Gesellschaft und der Lebenswelt der Lernenden neue Anforderungen an historische Lernaufgaben stellt – sowohl hinsichtlich der Frage, welche Lernziele angesichts grundlegender gesellschaftlicher Transformationsprozesse anzustreben sind, als auch bezüglich der Frage, wie die Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung vorgehen. In Kapitel 6 schließlich werden die Überlegungen und Argumente der vorangegangenen Kapitel illustriert und konkretisiert. Anhand von insgesamt sechs Diagnose-, Lern- bzw. Prüfungsaufgaben wird beispielhaft erläutert, wie sich die Gütekriterien und Konstruktionsprinzipien bei der Aufgabengestaltung umsetzen lassen. Um diese Zusammenhänge zu erläutern, liegen die Aufgaben nicht in Form von Arbeitsblättern vor, die direkt in den Geschichtsunterricht eingebracht werden können, sondern sind eingebettet in konzeptionelle geschichts-didaktische Überlegungen.

Ich danke den Herausgeber*innen der Reihe „Methoden historischen Lernens“ für ihr konstruktives und hilfreiches Feedback zur Manuskriptfassung dieses Bandes sowie Lisa Rauen und Laura Wessling für ihr Lektorat.

1. Definitiorische Überlegungen – Was sind eigentlich Aufgaben?

„Aufgabe“ ist ein Begriff, den wir in unserem alltäglichen Sprachgebrauch regelmäßig verwenden und der Unterschiedliches bezeichnen kann. Neben den unterschiedlichen Formen einzelner unterrichtlicher Arbeitsanforderungen im engeren Sinne, die dieser Band thematisieren soll, können mit Aufgaben die Hausaufgaben gemeint sein. Darüber hinaus verwenden wir den Begriff aber auch mit den Konnotationen einer Zuständigkeit oder Verantwortung („Das war nicht meine Aufgabe“), einer Berufung („Lebensaufgabe“), einer Verpflichtung („Ich betrachte es als meine Aufgabe“) oder einer Funktion („Es ist die Aufgabe einer Uhr, die Zeit anzuzeigen“) – ganz zu schweigen von Homonymen wie der Aufgabe eines Paketes bzw. der Gepäckaufgabe, der Aufgabe des Widerstands bzw. eines Ziels oder der Aufgabe beim Volleyball.

Ähnlich vielfältig wie diese Konnotationen und Bedeutungsvarianten sind die Zugänge, die unterschiedliche Wissenschaften im Rückgriff auf ihre jeweils spezifischen theoretischen Traditionen zu „Aufgaben“ im Sinne schulischer Anforderungen gefunden haben – auch dann noch, wenn man sich zunächst auf diejenigen Aufgaben beschränkt, die sich auf die Initiierung und Förderung schulischer Lernprozesse beziehen und nicht der Diagnose oder Leistungsüberprüfung dienen. Diese Zugänge bewegen sich auf einem Kontinuum des Aufgabenverständnisses, das von den Polen „Aufgaben als Steuerungsinstrument der Lehrkraft“ und „Aufgaben als Ausdruck von Schülerorientierung“ begrenzt wird. So definiert etwa das „Wörterbuch Psychologie“ Aufgaben folgendermaßen:

„Durch Aufforderungen, situative Sachzwänge der A[aufgaben]-Situation (task environment) und/oder Vorsätze ausgelöste gedankliche Beschäftigung oder Handlung zur Verwirklichung eines Ziels, das bestimmten A[aufgaben]-Erfordernissen (task demands) entspricht. A[aufgabe] und Problem haben die nach Lösung drängende Ausgangslage und Ergebniserwartung gemeinsam, unterscheiden sich aber darin, daß bei einer A[aufgabe] die erforderlichen Schritte zu ihrer Erledigung bekannt sind, während die Wege zur Lösung eines Problems erst gefunden werden müssen.“ (Fröhlich 2004, 354)

Folgt man dieser Definition, dann lassen sich Aufgaben als zielgerichtete Bearbeitung eines Missstandes verstehen. Diese Beschäftigung

kann, abhängig vom zu verwirklichenden Ziel und den mit der Aufgabe verbundenen Erfordernissen, rein gedanklich oder durch Handlungen erfolgen. Diese zielgerichteten Tätigkeiten können ihrerseits auf unterschiedlichem Wege ausgelöst werden: Durch Aufforderungen, z.B. in Form von Lernaufgaben in einem Schulbuch, durch „situative Sachzwänge“ wie etwa das Bedürfnis, für die anstehende Klassenarbeit noch einmal die Unterrichtsinhalte der letzten Wochen aufzuarbeiten, oder durch Vorsätze, also durch selbstgesteckte Ziele. Sieht man von den etwas unscharf konturierten „Vorsätzen“ ab, betont diese Definition also insbesondere den Aufforderungscharakter von Aufgaben, die hier in erster Linie als etwas beschrieben werden, das von außen an Individuen herangetragen wird, und nicht vor allem als Aufgaben, die sich Personen selbst stellen. Zwar ließe sich argumentieren, dass die hier erwähnten Sachzwänge genau dazu führen können – ein Sich-Selbst-Aufgaben-Stellen aus Interesse und Freude bleibt aber unterbelichtet. In ganz ähnlicher Weise beschreiben die Didaktiker Stefan Keller und Ute Bender (2012, 8) Aufgaben in einem einschlägigen Sammelband als „Anforderungen [...], mit denen Schülerinnen und Schüler seitens der Lehrkraft konfrontiert werden“ (unter Bezugnahme auf Blömeke u. a. 2006, 331). Sie sehen Aufgaben nicht zuletzt als unterrichtliches Steuerungsinstrument für die Lehrkraft, die über die Eingabe von Aufgaben die Fragestellungen, Aktivitäten und Materialien, die in einer Unterrichtsstunde zum Einsatz kommen, vorgeben könne. Damit legten Aufgaben auch die zu erwartenden Denk- und Lernprozesse fest: „Durch ihr Aufgabenangebot konstituieren die Lehrkräfte [...] die inneren Reorganisationsprozesse der Schülerinnen und Schüler beim Lernen“ (Keller/Bender 2012, 8). Der geschichtsdidaktische Diskurs scheint diesem Zugang zu Aufgaben in großen Teilen zu folgen. So beschreibt Holger Thünemann (2013, 143), unter direkter Bezugnahme auf Keller und Bender, folgende Charakteristika des (Lern-)Aufgabenbegriffs:

„Erstens und ganz allgemein sind Aufgaben Instrumente zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Zweitens dienen Aufgaben zur Operationalisierung bestimmter Fragestellungen. Drittens lassen sie sich als Mittel der Anforderungsniveau-Regulierung beschreiben. Viertens sind sie Werkzeuge der Wissensverknüpfung. Und fünftens könnte man sie, was die Unterrichtsakture betrifft, zugespitzt als Lehrerprivilegien charakterisieren.“

Im Gegensatz zu den ersten vier ist das fünfte hier genannte Kriterium kein definitorisches Merkmal, sondern eher ein Hinweis auf den weit verbreiteten unterrichtlichen Umgang mit Aufgaben. Thünemann beschreibt dies selbst als problematisch (vgl. ebd.), da es im Lichte eines konstruktivistischen Lernverständnisses – also der Annahme, dass Menschen ihr Wissen stets individuell auf Basis ihres Vorwissens, ihrer Interessen und Motivation etc. aufbauen – „nicht nur sinnvoll, sondern geradezu geboten“ sei, dass Schüler*innen zunehmend lernten, sich selbst Aufgaben zu stellen.

Dieser Aspekt wird im bildungstheoretischen Zugang der Erziehungswissenschaftlerin Renate Girmes besonders betont. Sie betrachtet Aufgaben vor allem unter der Frage, welche Rolle diese bei der Bestimmung und Umsetzung der Ziele von Bildung spielen, wobei sie zwischen Aufgaben, die sich *den* Schülern stellen, und solchen, die sich *die* Schüler stellen, unterscheidet (vgl. Girmes 2014). Beide Aufgabentypen haben in diesem Zugriff gemeinsam, dass es sich um individuelle, perspektivenabhängige Konstruktionen handelt. Mit anderen Worten: Etwas ist nur dann eine Aufgabe, wenn es von einer Person als solche erkannt und angenommen wird (vgl. Girmes 2003, 7). Girmes benutzt hierfür das Sprachbild einer „Lücke“, auf die eine Aufgabe hinweise: Etwas als Aufgabe zu begreifen, bedeutet in diesem Zugriff, eine Diskrepanz, ein Missverhältnis oder eben eine „Lücke“ zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand wahrzunehmen. Girmes betrachtet Aufgaben damit vor allem als Herausforderung, der sich Menschen stellen, weil sie einen gegenwärtigen Zustand verbessern möchten. Eine Aufgabe kann für Schüler*innen damit nur dann eine Aufgabe sein, wenn sie diese als für sich sinnvoll erachten, wenn sie sie als Aufgabe annehmen. Zwar würden in der Schule Aufgaben von den Lernenden notgedrungen auch dann bearbeitet, wenn sie diesem Kriterium nicht gerecht werden. Dies sei dann aber durch extrinsische Motivation, etwa durch den Wunsch, nicht auffallen zu wollen, bestimmt, was dazu führe, dass die Aufgabe nicht so vollständig und komplett bearbeitet wird, wie man es möglicherweise eigentlich könnte, was seinerseits häufig zu Enttäuschung führe (vgl. ebd., 8). In der Tatsache, dass den Lernenden im Unterricht Aufgaben zugemutet werden, deren Sinnhaftigkeit für sie unklar bleibt, sieht Girmes also eine Ursache für ein mögliches Scheitern bei der Aufgabebearbeitung. Offensichtlich konstituieren Lehrpersonen „die inneren Reorganisationsprozesse der Schülerinnen und Schüler beim Lernen“ (Keller/Bender 2012, 8) durch ihr Aufgabenangebot also auf deutlich

weniger unmittelbare Art und Weise, als dies bisweilen nahegelegt wird. Werden Aufgaben dagegen von den Schülerinnen als solche angenommen, so Girmes, verspüren sie also das Bedürfnis, die erkannte „Lücke“ zu schließen, bringe dies zwei Effekte mit sich – zumindest dann, wenn die Lernenden zuversichtlich seien, die Aufgabe lösen zu können: Einerseits werde Kompetenz gebündelt und fokussiert, andererseits würde eine Beziehung zwischen dem Individuum und dessen Umwelt hergestellt. Entsprechend beschreibt Girmes Aufgaben folgendermaßen:

„Aufgaben sind gegenstandsbezogen und der Ausdruck für eine Lücke zwischen dem, was ist [sic] und dem, was sein könnte, zwischen Bedingungen und Orientierungen; wird die Lücke empfunden, bewirkt das bei den Aufgabebearbeitern, dass sie das an Wissen und Können, was ihnen zur Lösung der gegebenen Aufgabe nützlich sein könnte, auf ihre Aufgabe beziehen und dass sie das, was zur Lösung fehlt, zu finden oder zu entwickeln versuchen. Weil das so ist, sage ich: Alles Wissen und Können der Welt, [sic] nimmt Bezug auf Aufgaben.“ (Girmes 2014, 12, Hervorhebung im Original)

Ganz ähnlich argumentiert Christian Heuer aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Analog zu Girmes sieht auch er eine zentrale Aufgabe schulischen Lernens darin, die Schüler*innen für die Zukunft handlungsfähig zu machen. Anders als Girmes, der es in bildungstheoretischer Hinsicht darum geht, einen Zugang zu finden, anhand dessen die zukünftigen „großen Fragen“ der Menschheit zu bestimmen sind, und die dazu auf (vermeintlich) überzeitliche menschliche „Bedingtheiten“ und damit zusammenhängende Aufgaben und Orientierungen verweist (vgl. Girmes 2014, v.a. 15–20), betrachtet Heuer (2011a) zukünftige gesellschaftliche und biographische Herausforderungen als völlig offen. Weil angesichts dieser Kontingenz nicht vorherzusagen sei, welches (inhaltliche) Wissen zur Bewältigung dieser Herausforderungen vonnöten sei, müssten Aufgaben die Lernenden mit Kompetenzen historischen Denkens, also mit „domänenspezifische[n] Problemlösefähigkeiten“ (Pandel 2007, 24), ausstatten. Das „Bewährungsfeld“ der im Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen sei „nicht in erster Linie die Schule, sondern das gegenwärtige und zukünftige Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler“ (Heuer 2011a, 46). Einen Lebensweltbezug mittels Aufgaben zu schaffen, erachtet Heuer schon aufgrund der in vielerlei Hinsicht heterogenen Schülerschaft für unabdingbar, die jeweils individuelle Geschichtsbilder, his-

torische Orientierungsbedürfnisse und Identitätsbezüge mit in den Unterricht bringt (vgl. Heuer 2011a, 47). Um diesen jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden zu können, plädiert Heuer für eine veränderte Aufgabekultur (vgl. Kapitel 3), die auf dem Aushandeln unterschiedlicher historischer Erzählungen basiert. So betont auch Heuer, dass Aufgaben aus der Interaktion der Beteiligten entstehen. „Eine Aufgabe an sich gibt es nicht. [...] Sie entfaltet sich vielmehr im gemeinsamen Handeln von Lehrern *und* Schülern“ (Heuer 2011a, 54; Hervorhebung im Original). Folgt man dieser Argumentation, müssen Aufgaben, um den Orientierungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und so, im Sinne Girmes, überhaupt erst zu Aufgaben zu werden, zum diskursiven historischen Erzählen anregen und zugleich Raum für historische Reflexion (vgl. Hasberg 2005; Thünemann 2013) lassen, um so spezifisch historische Kompetenzen der Lernenden zu fördern.

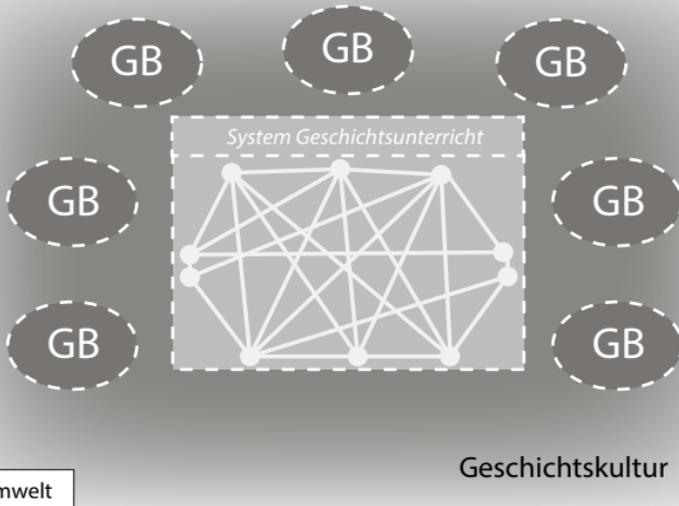
Während Aufgaben in psychologischen Kontexten also häufig als etwas verstanden werden, das in erster Linie von außen an eine Person herangetragen wird, definiert die durch Girmes vertretene bildungstheoretische Position Aufgaben als von Personen erkannte und zu bearbeitende Missstände.¹ Beide Perspektiven auf Aufgaben haben, wie die exemplarische Darstellung der Positionen Thünemanns und Heuers gezeigt haben, bereits Wiederhall im geschichtsdidaktischen Diskurs gefunden, ohne dabei direkt übernommen worden zu sein. Die beiden Positionen sind nicht unvereinbar, sondern betrachten Aufgaben aus unterschiedlichem Blickwinkel. Dieser Blickwinkel ist geprägt von einem jeweils spezifischen Verständnis dessen, was Unterricht ist und was diesen ausmacht. So wird in psychologischen Traditionen, gerade im Bereich der Instructional Design-Forschung (bei aller Veränderung, die sich dort mit den psychologischen Paradigmenwechseln im Laufe des 20. Jahrhunderts vollzogen haben; vgl. Lipowsky 2015, 71–73), vor allem die empirisch verhältnismäßig leicht messbare Vermittlung von Inhalten mittels geschlossener Aufgaben diskutiert, um so die Wirksamkeit unterrichtlicher Maßnahmen zu testen. Diese Forschungstraditionen lassen sich etwas zugespitzt als tendenziell lehrer*innen- und stoffzentriert charakterisieren. Dagegen rücken erziehungswissenschaftliche, allgemeindidaktische und bildungstheoretische Ansätze die empirisch schwer zu fassende Bildungsaufgabe von Schule in den Vordergrund oder betonen doch zumindest die individuelle, schüler*innenseitige Dimension des Lernens stärker. Ähnliches gilt für

jüngere konstruktivistische Ansätze in der Pädagogischen Psychologie, die Lernen nicht als Vermittlung von Inhalten, sondern als individuellen, situativen und kumulativen Prozess der Wissenskonstruktion fassen (vgl. ebd., 73–75). Dies gilt besonders für die Ansätze des situativen Lernens (vgl. Greeno 1998), die herausstellen, dass Lernen stets in konkreten situativen und sozialen Kontexten stattfindet, die berücksichtigt werden müssen. Diese Ansätze können damit als stärker schüler*innen- und lernprozesszentriert beschrieben werden.

Psychologisch orientierte, dem Prozess-Produkt-Paradigma von Unterricht verschriebene Ansätze dominieren den Forschungsdiskurs zur Unterrichtseffektivität und -qualität in englischsprachigen Ländern und werden auch in Deutschland breit rezipiert. Im aktuellen deutschsprachigen Diskurs, vor allem in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken, haben sich dagegen Angebots-Nutzungs-Modelle von Unterricht durchgesetzt. Diese bilden momentan das zentrale Paradigma der theoretischen Beschäftigung mit Unterricht (vgl. Köster u. a. 2017). Vereinfacht gesagt, betrachten derartige Modelle Unterricht als ein Angebot an die Lernenden, welches diese aufgrund ihrer jeweils spezifischen Lernvoraussetzungen auf individuelle Weise nutzen (vgl. Lipowsky 2015, 76 f.). Zwei besonders einflussreiche Modelle, die auf dieser theoretischen Grundlage basierten, stammen von Pauli und Reusser (2006) bzw. von Helmke (2015). Diese haben auch geschichtsdidaktische Modellierungen von Unterricht beeinflusst (z. B. Gautschi 2015). Versteht man Unterricht als Kombination aus lehrer*innenseitigem Angebot und schüler*innenseitiger Nutzung² – verortet man also die Angebots-Nutzungs-Struktur auf der unterrichtlichen Makroebene –, kann man Aufgaben als Gelenkstelle zwischen Angebot und Nutzung auffassen (vgl. Thünemann 2013, 144). Diesem Verständnis folgend, sind Aufgaben Teil des von der Lehrkraft unterbreiteten Angebots an die Lernenden (so auch bei Heuer/Resch 2018, 5, sowie bei Mägdefrau/Michler 2018) und strukturieren durch ihre spezifische Beschaffenheit die mögliche Nutzung bereits deutlich vor, indem sie z. B. angeben, welche Denkleistungen erbracht werden sollen.

Die Grundstruktur aus Angebot und Nutzung wurde für eine fachspezifische Theorie des Geschichtsunterrichts (Köster u. a. 2017; Bracke u. a. 2018) aufgegriffen, mit systemtheoretisch inspirierten Ansätzen der Erziehungswissenschaft (Meseth u. a. 2012) verbunden und geschichtsdidaktisch gewendet. Ausgehend von den zentralen Annahmen der Systemtheorie Niklas Luhmanns (2008) wird Unterricht hier

als ein soziales System verstanden. Betrachtet man Unterricht unter Berücksichtigung dieser für Lehrer*innen und Geschichtsdidaktiker*innen ungewöhnlichen Perspektive, ergeben sich Erklärungen für bislang schwer verständliche Befunde (vgl. Köster/Zülsdorf-Kersting 2018). Die zentrale Annahme dieser Theorie besteht darin, dass soziale Systeme (wie z.B. der Geschichtsunterricht) aus Kommunikation bestehen. Alles, was nicht Kommunikation ist, ist nicht Teil des Systems, sondern Teil der Umwelt. Für den Geschichtsunterricht bedeutet dies, dass die Lernprozesse der Schüler*innen nicht Teil des Systems Geschichtsunterricht sind. Zu diesem werden sie erst dann, wenn sie kommuniziert werden, wenn die Lernenden ihre Überlegungen also als Wortbeitrag, als Text, als Plakat usw. kommunizieren. Umgekehrt gehört der Geschichtsunterricht zur Umwelt der Denkprozesse von Lehrkraft und Lernenden. Diese Denkprozesse sind Teil des psychischen Systems Geschichtsbewusstsein. Die Unterscheidung von System und Umwelt ist deshalb wichtig, weil die Systemtheorie davon ausgeht, dass Veränderungen innerhalb eines Systems immer nur „autopoietisch“ erfolgen können, also nur aus sich selbst heraus und nicht von außen gesteuert. Diese Annahme stellt die systemtheoretische Auslegung des gerade bereits erwähnten konstruktivistischen Lernbegriffs dar: Geschichtsunterricht kann nicht direkt in das historische Denken der Schüler*innen eingreifen, er kann aber eine Umgebung bereitstellen, die Anregungspotenzial für Veränderungen bereithält. In der Systemtheorie würde man sagen, dass System und Umwelt einander über „strukturelle Kopplungen“ anregen können. Mittels Aufgaben können derartige Kopplungen hergestellt werden, indem die gewünschten kognitiven Leistungen, die die Lernenden erbringen sollen, vorstrukturiert und gezielt angesteuert werden. Dabei ist aber natürlich keineswegs sichergestellt, dass die Schüler*innen auf die vorgesehene Weise mit den Aufgaben umgehen und dabei tatsächlich zu den von der Lehrkraft in der Unterrichtsplanung antizipierten Einsichten gelangen. Hier greift die Logik von Angebot und Nutzung, auf die zuvor bereits verwiesen wurde. Aufgrund dieser Zusammenhänge müsste im geschichtsdidaktischen Diskurs deutlich mehr Gewicht auf die Aufgabenkultur gelegt werden, also auf „die Art und Weise, wie Lehrende und Lernende mit Aufgaben im Unterricht umgehen“ (Bohl/Kleinknecht 2009, 331). Das dritte Kapitel wird sich der Bedeutung der Aufgabenkultur widmen.



GB = Geschichtsbewusstsein

Abb. 1: Geschichtsunterricht systemtheoretisch (Bracke u. a. 2018, 37)

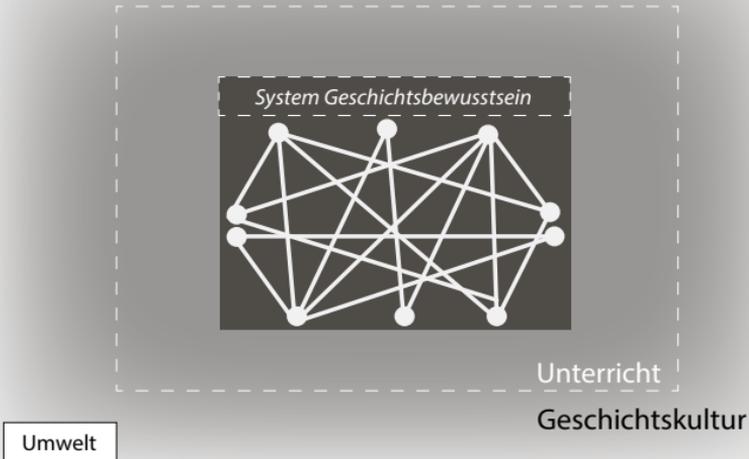


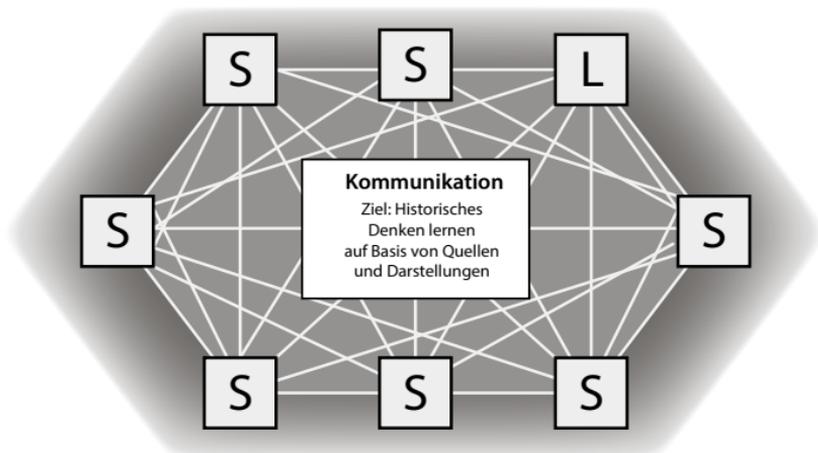
Abb. 2: Geschichtsbewusstsein systemtheoretisch (Bracke u. a. 2018, 37)

Anders als in bisherigen Modellen wird die Logik aus Angebot und Nutzung in der Theorie des Geschichtsunterrichts allerdings nicht auf der Makroebene des Unterrichts gedacht, sondern auf der Mikroebene. Jede kommunikative Handlung im Geschichtsunterricht, d.h. jede Äußerung, jede Geste, auch jedes bewusste Verweigern der Mitarbeit, stellt ein kommunikatives Angebot dar. Angebote werden im Unterricht also nicht nur von der Lehrkraft, sondern gleichermaßen von den Lernenden gemacht. Zudem werden Angebote nicht (oder zumindest nicht allein) vor dem Unterricht erdacht und dann in diesen eingebracht, sondern ergeben sich ebenso sehr aus dem kommunikativen Zusammenspiel des Unterrichtsgeschehens. So stellt eine Frage der Lehrperson ein kommunikatives Angebot an die Anwesenden dar, das individuell genutzt wird. Dieser Prozess der Nutzung bewirkt aber seinerseits neue kommunikative Angebote der Lernenden, die z.B. in Antworten, Rückfragen, Aufzeigen, dem Blättern in Schulbuch oder Heft, Bemerkungen an den Tischnachbarn oder einem verträumten Blick aus dem Fenster bestehen können. Angebote und Nutzung sind also nicht als zwei monolithische Blöcke zu verstehen, sondern als eine Struktur, die die unterrichtliche Kommunikation durchzieht. Aus dieser Perspektive präsentiert sich Unterricht somit als eine Folge von Angebots-Nutzungs-Ketten, durch die im Unterrichtsgeschehen Themenveränderungen, Schwerpunktsetzungen, Exkurse und Fokussierungen „emergieren“. Das bedeutet, dass zum Beispiel ein Themenwechsel nicht unbedingt deshalb erfolgt, weil eine bestimmte Person dies beabsichtigt, sondern weil im Verlauf des Unterrichtsgesprächs über mehrere Angebots-Nutzungs-Folgen hinweg thematische Verschiebungen entstehen, ohne dass ein intentionaler Verursacher identifiziert werden könnte (vgl. Hollstein u.a. 2016, 43 f.; Köster u.a. 2017).

Damit ist unterrichtliche Kommunikation – so wie Kommunikation überhaupt – kontingent, also offen, nicht festgelegt und nur bedingt vorhersehbar. Da niemals völlig klar ist, wie Angebote im Unterricht genutzt werden, ist ein Gesprächs- bzw. Stundenverlauf nicht determiniert. Das bedeutet in aller Regel jedoch nicht, dass Unterricht völliges Chaos wäre, dass alle durcheinander reden und dass für die Lehrperson zu Beginn der Stunde vollkommen unabsehbar wäre, wie sich diese entwickeln wird. Als institutionalisierte Form des Lehrens und Lernens hat Unterricht vielmehr bestimmte Formen herausgebildet, mithilfe derer das Kontingenzz Potenzial eingeschränkt wird. Die Schulpflicht, der Stundenplan, das Curriculum, das Kompetenz- und

Autoritätsgefälle zwischen Lehrkraft und Schülerschaft sowie habituierte Rollenmuster und Verhaltensweisen führen dazu, dass bestimmte Nutzungen kommunikativer Angebote wahrscheinlicher werden als andere (ohne diese damit aber zu determinieren). Fragt die Lehrerin beispielsweise nach den Bestimmungen des Versailler Vertrags, so sind Schüler*innenantworten, die diese Bestimmungen zu nennen versuchen, eher zu erwarten als solche, die sich auf das gestrige Fußballspiel beziehen. Von der Lehrkraft vorbereitete und geplant in den Unterricht eingebrachte Aufgaben können als ein solches Instrument der Kontingenzeinschränkung aufgefasst werden, da über sie Themen, Materialien und erwartete Denkleistungen vorstrukturiert werden können. Nichtsdestotrotz kann (und soll) die Aufgabe die Lernenden natürlich nicht zur Aufgabebearbeitung zwingen – es besteht weiterhin die Möglichkeit, dass Arbeitsblätter zu Papierflugzeugen werden oder Gruppenarbeitsphasen mit Privatgesprächen gefüllt werden. Und auch über eine derartige Vermeidung der Aufgabebearbeitung hinaus ist nicht unbedingt garantiert, dass Aufgaben so bearbeitet werden, wie es die Lehrkraft in der Unterrichtsplanung antizipiert, da Lernende Aufgaben immer subjektiv mit Bedeutung versehen, die Aufgabe zu verstehen und zu lösen versuchen und dabei zu anderen Zuschreibungen kommen können als die Lehrperson (vgl. Hascher/Hofmann 2008, 48). Jede Kontingenz einschränkende Maßnahme birgt ihrerseits neues Kontingenzpotenzial.

Eine letzte für die Beschreibung der Rolle von Aufgaben im Geschichtsunterricht wichtige systemtheoretische Annahme besteht darin, dass soziale Systeme sich nicht einfach so herausbilden, sondern um eine spezifische gesellschaftliche Funktion zu erfüllen. Die Funktion des Systems Unterricht wurde mit dem Begriff der „Pädagogizität“ (Meseth u. a. 2012, 224) bezeichnet. Damit ist gemeint, dass Unterricht eine spezifische Form der Kommunikation darstellt, die so ausgerichtet ist, dass den Schüler*innen die Möglichkeit zum Lernen gegeben wird. Aufgaben können mit ihrem Auf- und Anforderungscharakter als Element der Pädagogizität von Unterricht aufgefasst werden. Eine ihrer Funktionen besteht darin, dass im Geschichtsunterricht nicht irgendwie, sondern zielgerichtet kommuniziert wird. Insofern sind im Prozess der Unterrichtsplanung vorbereitete Lernaufgaben Ausdruck der Normativität und Zielgerichtetheit von Geschichtsunterricht.



S = Schüler*innen
L = Lehrer*innen

Abb. 3: Geschichtsunterricht als soziales System (Bracke u. a. 2018, 63)

Betrachtet man die Angebots-Nutzungs-Logik von Unterricht somit auf die beschriebene Weise, situiert man sie also auf der Mikroebene unterrichtlicher Kommunikation, so ließe sich nach wie vor sagen, dass Aufgaben auch Teil eines (in der Regel) durch die Lehrkraft vorbereiteten Angebots sind oder zumindest sein können. Sie sind aber mehr als das, da nicht nur die Aufgabe selbst, sondern auch der Umgang mit der Aufgabe, also die Aufgabeneinführung, -bearbeitung, -besprechung und -reflexion, aus dieser Perspektive jeweils als individuell genutzte kommunikative Angebote aufzufassen sind.³ Zumindest dieser *Aufgabenkontext* ist stark von der jeweiligen Kommunikationssituation abhängig.⁴ Das ggf. von der Lehrkraft vorbereitete Angebot wird von den Lernenden ebenso wie von der Lehrperson auf individuelle Weise genutzt, indem die Aufgabe zu einem bestimmten Zeitpunkt auf eine bestimmte Weise in die Stunde eingebracht, dort auf Basis des jeweils individuell spezifischen Wissens- und Kompetenzstands bearbeitet und dann besprochen und reflektiert wird, wobei jeder dieser Schritte seinerseits ein neues Angebot an die Anwesenden darstellt, das von allen Beteiligten auf spezifische Weise genutzt wird. Die oben zitierte Aussage Heuers, Aufgaben entwickelten und entfalteten sich in der Interaktion der Beteiligten, spielt ebenfalls auf diese Zusammenhänge an. Auch dem hier umrissenen Unterrichtsbegriff folgend lässt sich also sagen, dass Aufgaben eine Gelenkstelle von Angebot und Nutzung darstellen. Diese Aussage gilt es jedoch dahingehend zu er-

weitem, dass dies nicht nur für den ausformulierten Aufgabentext gilt, sondern gleichermaßen für den Umgang mit der Aufgabe. Aufgaben können somit Teil eines vorbereiteten unterrichtlichen Angebots sein, der Umgang mit der Aufgabe ist jedoch ebenfalls als (situativ entworfenes und im Unterrichtsdiskurs emergierendes) Angebot aufzufassen. Mit anderen Worten: Sowohl die Aufgabe selbst als auch ihre Bearbeitung stellen ein Angebot dar, welches sich im Prozess seiner Nutzung fortwährend verändert.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die folgende Arbeitsdefinition von Aufgaben im Geschichtsunterricht:

*Aufgaben sind Anforderungen, die Lernenden im (Geschichts-)Unterricht begegnen. Mittels Aufgaben wird ein Problembereich eröffnet, der individuell oder gemeinsam bearbeitet werden soll. Sie können von der Lehrkraft an die Schüler*innen herangetragen oder von den Lernenden selbst entwickelt werden. Als Element unterrichtlicher Kommunikation sind Aufgaben in die Angebots-Nutzungs-Struktur von Unterricht integriert, d. h. sie stellen kommunikative Angebote dar, die von den Beteiligten individuell genutzt werden, wobei im Prozess der Nutzung stets neue Angebote entstehen. Gleichzeitig wird über Aufgaben die Kontingenz unterrichtlicher Kommunikation eingeschränkt, indem inhaltliche Fokussierungen, zu bearbeitende Medien und erwartete Denkkakte vorstrukturiert werden. Der gedankliche und kommunikative Umgang mit Aufgaben im Zusammenhang der Aufgabekultur eröffnet über die so erzeugten neuen Angebote seinerseits neues Kontingenzpotenzial. Als Element der Pädagogizität von Unterricht tragen Aufgaben dazu bei, unterrichtliche Kommunikation so auszurichten, dass den Schüler*innen die Möglichkeit zu lernen gegeben wird. Unterschiedliche Aufgabentypen leisten dazu unterschiedliche Beiträge.*

Anmerkungen

- 1 Einen ganz anderen Blick auf (Lern-)Aufgaben nimmt die Textlinguistik ein (vgl. Heer 2011), die Aufgaben vor allem als Mittel der Kohärenzstiftung zwischen unterschiedlichen Texten und Textsorten versteht. Hier steht also die Frage im Vordergrund, wie Aufgaben Beziehungen zwischen Texten herstellen, z. B. zwischen dem Verfasser- und dem Quellenmaterial in einem Schulbuch. Dieser Aspekt klingt bei Thünemann (2013, 143) an, wenn er Aufgaben als „Werkzeuge der Wissensverknüpfung“ bezeichnet, wenngleich Thünemann hier wohl weniger an inter- und intratextuelle Kohärenz als vielmehr an z. B. die Verknüpfung deklarativen und

prozeduralen Wissens denkt. Die textlinguistische Perspektive wird in Kapitel 2.2 noch einmal aufgegriffen.

- 2 Zwar erwähnt Helmke (2015, 78), „das real existierende Unterrichtsangebot [müsse] keineswegs ausschließlich von der Lehrperson stammen“, eine systematische Berücksichtigung finden schüler*innenseitige Angebote in seinem Modell jedoch nicht. Dass die Nutzung eines Angebotes neue Angebote erzeugt, findet zudem ebenso wenig Beachtung wie die Tatsache, dass auch die Lehrperson Angebote nutzt.
- 3 Die Bedeutung der einzelnen Phasen der Aufgabenbearbeitung wird in Kapitel 3 diskutiert.
- 4 In den Fällen, wo Aufgaben nicht als Teil der Unterrichtsplanung vorbereitet, sondern von der Lehrkraft oder den Lernenden im Unterrichtsdiskurs entwickelt werden, gilt dies nicht nur für den Aufgaben*kontext*, sondern ebenso für den Aufgaben*text*.

2. Aufgabentypen: Funktionen und Gütekriterien

Im fächerübergreifenden Diskurs werden im Wesentlichen drei Aufgabentypen unterschieden: Diagnoseaufgaben, Lernaufgaben und Prüfungs- bzw. Leistungsaufgaben. Diese Dreiteilung hat in den letzten Jahren zunehmend Einzug in den geschichtsdidaktischen Diskurs erhalten (vgl. z.B. Wenzel 2012b; Thünemann 2013), wenngleich es hier auch eigene, z.T. schon länger zurückreichende Aufgabentypologien gibt (vgl. z.B. von Borries 1974; Wenzel 2012a; Körber 2017a). Letztere lassen sich, wie sich zeigen wird, jedoch mehrheitlich auch in die heute gebräuchliche Dreiteilung einordnen bzw. stellen Untertypen dar. In diesem Kapitel werden die Funktionen, Bestandteile und Qualitätsmerkmale der unterschiedlichen Aufgabentypen in einem vorwiegend theoretischen Zugriff vorgestellt. Diese Überlegungen werden in Kapitel 6 anhand von Beispielaufgaben konkretisiert.

Die drei genannten Aufgabentypen haben unterschiedliche Funktionen. Diagnoseaufgaben dienen dazu, den Wissens- und/oder Könnensstand einzelner Lernender oder der Lerngruppe zu erheben – z.B. um zu Beginn einer neuen Reihe zu erfahren, welches inhaltliche Wissen und welche Schülervorstellungen, Alltagstheorien bzw. Präkonzepte die Basis des Lernprozesses bilden werden. Lernaufgaben dagegen begleiten den Lernprozess, indem sie die Schüler*innen herausfordern, sie in ihrem Lernprozess unterstützen und ihnen die Möglichkeit geben, ihr Wissen und ihre Kompetenzen zu erweitern. Lernaufgaben sollen den Lernprozess damit initiieren, unterstützen, ausdifferenzieren und reflexiv verfügbar machen. Prüfungsaufgaben schließlich stehen am Ende des Lernprozesses. Sie dienen dazu, den von den Schüler*innen erreichten Könnens- und Wissensstand mit einer vorher festgesetzten Zielnorm zu vergleichen.¹ Zwar können die Grenzen zwischen den drei Aufgabentypen verschwimmen, da z.B. auch Lernaufgaben in diagnostischer Absicht eingesetzt werden können – an der Art und Weise, wie Lernende eine Lernaufgabe bearbeiten, lässt sich erkennen, ob sie dies mehr oder weniger gut können –, die spezifische Funktion der drei Aufgabentypen bringt aber jeweils eigene Konstruktionsprinzipien und Gütekriterien mit sich, die zum Teil miteinander im Widerspruch stehen.

2.1 Diagnoseaufgaben

Im Folgenden wird der erste Aufgabentypus vorgestellt, die Diagnoseaufgaben. Diese werden zunächst auf Basis des Forschungsstands de-

finiert und beschrieben, bevor im zweiten Schritt Gütekriterien für Diagnoseaufgaben sowie Prinzipien für die Aufgabengestaltung entwickelt werden. Die Teilkapitel zu Lernaufgaben (2.2) und Prüfungsaufgaben (2.3) sind analog aufgebaut.

2.1.1 Diskussions- und Forschungsstand

Diagnoseaufgaben gehören zum Instrumentarium pädagogischer Diagnostik. Dieser Begriff bezeichnet zusammenfassend diejenigen

„diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, 13).

Hier wird auf zwei wichtige Funktionen pädagogischer Diagnostik verwiesen: die Förderungs- und die Selektionsfunktion (vgl. Wilhelm/Kunina-Habenicht 2015, 307). Aus fachdidaktischer Perspektive steht vor allem Erstere im Vordergrund (vgl. Langner 2007). Durch Diagnoseaufgaben soll der Wissens- und/oder Könnensstand der Schüler*innen erhoben werden, um auf Basis dieser Informationen den weiteren Lernprozess planen und Lernende gezielt und individuell fördern zu können. Darüber hinaus werden noch weitere Funktionen von Diagnoseaufgaben diskutiert (vgl. Adamski/Bernhardt 2012): Dazu gehört zum einen die mit der individuellen Förderung verwandte Entwicklungsprognose, bei der auf Basis des diagnostischen Urteils und empirisch ermittelter Konzepte zur typischen Entwicklung bestimmter Fähigkeiten, Konzepte oder Einstellungen eingeschätzt wird, welche Veränderungen künftig zu erwarten sind. Zum anderen können Diagnoseaufgaben auch zur Evaluation von Lernprozessen genutzt werden. Die Aufgaben würden hier also am Ende einer Unterrichtseinheit eingesetzt, um zu prüfen, ob diese zu den erwünschten Ergebnissen geführt hat, und um den Unterricht zu verbessern (vgl. Thüne-mann 2014; Zülsdorf-Kersting 2014, 221). Aufgrund der bereits erörterten Kontingenz unterrichtlicher Verläufe und der jeweils individuellen Nutzung unterrichtlicher Angebote sind sowohl bei der pro-

agnostischen als auch bei der evaluativen Funktion von Diagnoseaufgaben aber jeweils nur Näherungswerte anzunehmen. Mit anderen Worten: Weder lässt sich für einzelne Lernende präzise vorhersagen, wie sich Wissen, Kompetenzen und Einstellungen verändern werden, noch muss die Tatsache, dass Einzelne am Ende einer Unterrichtseinheit nicht vorgesehene und beabsichtigte Konzepte, Wissensbestände und Fähigkeiten aufweisen, zwingend ein Indikator für eine schlecht geplante Unterrichtsreihe sein.

Im Gegensatz zu den Lernaufgaben beschäftigt sich die Geschichtsdidaktik mit Fragen fachspezifischer Diagnostik noch nicht besonders lange. Zwar liegen erste Vorschläge für Diagnoseaufgaben vor (Ammerer/Windischbauer 2011; Adamski 2014), bei diesen ist aber teilweise zu fragen, ob es sich wirklich um Diagnoseaufgaben im engeren Sinne handelt. Teilweise zeigen sie sich auch überskeptisch gegenüber der Leistungsfähigkeit empirischer Forschung und der Relevanz ihrer Befunde und scheinen stattdessen einem diagnostischen Bauchgefühl zu vertrauen (vgl. Adamski 2014, 20, 24, 27, 50–54, 167). Vielfach wirken die vorgeschlagenen Aufgaben eher wie Lern- oder Übungsaufgaben, die zu diagnostischen Zwecken genutzt werden sollen, die aber nicht unbedingt den im Folgenden vorzustellenden Gütekriterien gerecht werden. Adamski (2014, 20) bezeichnet diese Verfahren als „*implizite* Diagnostik“ (kursiv im Original) und versteht diese als realistisch, im Gegensatz zu den als überzogen empfundenen Maßstäben der Wissenschaft. Eine systematische Auseinandersetzung mit Diagnoseaufgaben hat im deutschsprachigen Raum dagegen gerade erst begonnen (vgl. Conrad 2007; Adamski/Bernhard 2012; Kühberger 2014; 2016a; Nitsche/Waldis 2016; Bormuth u.a. 2020; vgl. allerdings bereits v. Borries 1974 für Vorschläge zur Diagnose methodischer Fähigkeiten), und dies obwohl Bodo von Borries schon vor mehr als zehn Jahren betont hat, „dass im Fach Geschichte eine differenzierte [...] Einzeldiagnose weit wichtiger [sei] als ein – einigermaßen mechanisches, weil notwendigerweise sparsames – ‚large-scale-assessment‘ zwecks Systemevaluation“ (v. Borries 2007, 654).

Angesichts der Bedeutung diagnostischer Tätigkeiten im Unterricht – gerade auch im Kontext einer zunehmend heterogenen Schülerschaft, die mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Unterricht kommt –, wird die Bedeutung diagnostischer Lehrer*innenkompetenzen sowohl geschichtsdidaktisch als auch im überfachlichen Diskurs betont. Diese sind ein zentrales Element fachspezifischer (vgl. Pandel 2007, 46; Resch 2018) und fachübergreifender (vgl. Shulman 1986;